



Pour une conception piagétienne de la compétence tacite : Étude de la dyade situation -métacognition

Mohamed Ali Abdelwahed, Luc Marco, Stefka Mihaylova

► To cite this version:

Mohamed Ali Abdelwahed, Luc Marco, Stefka Mihaylova. Pour une conception piagétienne de la compétence tacite : Étude de la dyade situation -métacognition. 26ème congrès de l'AGRH, Nov 2015, Montpellier, France. hal-01300256

HAL Id: hal-01300256

<https://hal.science/hal-01300256>

Submitted on 11 Apr 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pour une conception piagétienne de la compétence tacite : Étude de la dyade situation - métacognition

Mohamed Ali ABDELWAHED

ATER à l'Université du Maine - CEPN

Medaliabdelwahed@gmail.com

Luc MARCO

Professeur des Universités – CEPN

luc.marco@univ-paris13.fr

Stefka MIHAYLOVA

Maître de Conférences – CEPN

stefka_mihaylova@hotmail.com

Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité

99 Avenu Jean-Baptiste Clément

93430 Villetaneuse

Nous nous intéressons dans ce papier aux compétences tacites mobilisées dans la relation de service. Ceci nécessite un compromis entre deux conceptions de la connaissance qui diffèrent assez fondamentalement : les tenants de la cognition située et les tenants des représentations mentales.

Ainsi, nous essayerons dans cette recherche de développer une conception piagétienne de la compétence, s'inspirant de la cognition située et de l'ethnométhodologie, mettant la situation vécue et l'action au centre de l'analyse. Notre réflexion sur les compétences tacites s'enracine dans les approches théoriques qui mettent au centre le concept de situation (Jonnaert, 2006 ; Journé et Raulet-Croset, 2008) et de la métacognition (Flavell, 1976 ; Brown, 1987 ; Sperber, 1994). Ces dernières sont tout à fait cohérentes avec les approches contextualisées et situées de la compétence (Dewey, 1993 ; Leplat et Montmollin, 2001), qui arguent du fait que les compétences mobilisées naissent de la confrontation à un contexte, et du sens donné par les acteurs aux situations auxquelles ils sont confrontés. Les tenants de la cognition située cherchent notamment à prendre en compte toute la partie de la cognition qui, échappant au raisonnement, est directement déterminée par la situation que vit l'acteur.

Les résultats obtenus à l'issue d'une enquête ethnométhodologique au sein de la SNCF lève le voile sur le rôle primordial que joue la métacompétence *in situ* dans l'architecture du concept étudié.

Mots clés :

Compétence tacite – métacompétence – situation – relation de service – SNCF.

Introduction

Largement qualifié de phénomène de mode, l'utilisation du concept de compétence au cœur de processus de gestion – tels que la gestion des compétences et la gestion par les compétences – et de pratiques de GRH – telles que la GPEC, le bilan de compétences, le référentiel de compétences, ou bien encore la cartographie de compétences (Abdelwahed et Guebsi, 2015) – a fait l'objet de bien des débats tant sur sa définition que ses enjeux. Il ne recouvre aujourd'hui ni une définition stable ni un consensus quant aux processus de gestion (Tremblay et Sire, 1999 ; Defelix, 2001). Ceci est dû, nous estimons, aux rares travaux consacrés à l'étude de l'architecture du concept (Jonnaert, 2002) et surtout l'étude des éléments composant l'ossature de sa dimension tacite. Aussi, chacun a trouvé une définition de la compétence en fonction du problème à résoudre et en fonction de la visée adoptée selon qu'elle soit statique ou dynamique (Coulet, 2011).

Dans ce papier, nous nous intéressons à un objet : les compétences tacites dans la relation de service. Cependant, s'intéresser à la notion de compétence tacite pose un problème particulier en sciences sociales aujourd'hui pour qui veut étudier les situations concrètes de travail. Cela nécessite un compromis entre deux conceptions de la connaissance qui diffèrent assez fondamentalement : les tenants de la cognition située et les tenants des représentations mentales. Ainsi, nous essayerons dans ce papier de développer, sous une perspective cognitivo-situationnelle, une conception piagétienne de la compétence, s'inspirant de l'ethnométhodologie, mettant la situation vécue et la métacognition au centre de l'analyse.

1. Esquisse d'une approche cognitivo-situationnelle de la compétence

Notre réflexion sur les compétences s'enracine dans les approches théoriques qui mettent au centre le concept de situation (Jonnaert, 2006 ; Journé et Raulet-Croset, 2008). Ces dernières sont tout à fait cohérentes avec les approches contextualisées et situées de la compétence (Dewey, 1993 ; Leplat et De Montmollin, 2001), qui arguent que les compétences et connaissances mobilisées dans une activité ne se construisent pas dans l'abstrait, mais naissent de la confrontation à un contexte, et du sens donné par les acteurs aux situations auxquelles ils sont confrontés. Les tenants de la cognition située cherchent notamment à prendre en compte toute la partie de la cognition qui, échappant au raisonnement, est directement déterminée par la situation que vit l'acteur. Une telle perspective est centrale pour qui s'intéresse à la dimension « tacite » des compétences et connaissances et aux « pratiques » des acteurs. Dans le champ de la théorie des organisations, nombre d'auteurs qui s'intéressent à l'apprentissage et aux connaissances partagent également cette conception « située » de l'action et du partage des connaissances. Ces auteurs prônent le fait de s'intéresser au *knowing*, en opposition au *knowledge* (Cook et Brown, 1999), et donc de considérer les processus d'élaboration des compétences et connaissances dans le cours de l'action et au regard de situations particulières, et non des connaissances qui seraient extraites des situations (*knowledge*).

1.1. Conception situationnelle de la compétence : la situation comme concept central

Avec Baeriswyl et Thévenaz (2001) nous admettons les caractéristiques suivantes de l'approche située pour recadrer le concept de la compétence :

- Une focalisation sur les situations : « *Le mot situé signale une focalisation sur les situations de médiation* » (Baeriswyl et Thévenaz, 2001, p. 398).
- Une centration sur l'activité : « *L'objet de la focalisation est saisi et transformé par l'activité de la personne. Les objets matériels du monde, les outils, les techniques et les savoirs sont des produits d'activités humaines antérieures, disponibles ou latentes dans la situation de médiation* » (Baeriswyl et Thévenaz, 2001, p. 398).
- Un marquage social : ces objets sont marqués par les situations sociales dans lesquelles les activités humaines les ont créés.
- Une délimitation par les personnes : « *L'analyse des situations ne reste que partielle et statique si elle en reste au monde donné. La réalité comme donné se distingue du réel, produit de l'activité des personnes en situation. L'apprenant et l'éducateur – pris dans un sens large – transforment ce donné en fonction des motivations, des interprétations de la situation. Dans chaque situation, on rencontre un milieu d'action donné chaque fois délimité singulièrement par les initiatives des personnes impliquées* » (Baeriswyl et Thévenaz, 2001, p. 398).

1.1.1. De la compétence située...

Notre choix de considérer les compétences en relation avec la « situation » va de soi dans une approche située (Abdelwahed, 2014). Cela implique que nous considérons la situation comme une unité d'analyse qui permet d'analyser l'activité (Journé et Raulet-Croset, 2008) : la situation a des contours propres, elle est liée à un moment spécifique, et elle renvoie à un point de vue (celui de l'agent) ; elle est délimitée et possède une unité (par exemple en référence à un événement, à un problème,...) qui lui donne une force plus grande que la simple référence à un contexte.

Considérer des situations permet à la fois d'affirmer l'ancrage pour nous contextualiser des compétences et le caractère central de la référence à l'activité pour définir ces compétences, mais nous conduit également à gagner en abstraction, en repérant parfois des dimensions génériques des compétences notamment en correspondance avec des éléments génériques des situations. Le concept même de « situation », et son utilisation pour analyser l'activité managériale, contient cette tension entre un caractère éphémère et singulier, propre à la situation, et des formes de durabilité et de reproductibilité. Singulière par essence, la situation peut receler des éléments de reproduction et de régularité (Journé et Raulet-Croset, 2008).

1.1.2. ... À la compétence distribuée

Le terme de « distribution » renvoie en partie aux travaux relevant du modèle de la cognition distribuée. Selon Hutchins (1995), l'hypothèse de la cognition distribuée allie deux éléments pour rendre compte des processus cognitifs : 1) ils se distribuent entre un individu (ou plusieurs)

et des artefacts (outils, équipements, textes, symboles...) ; 2) ils se distribuent entre plusieurs individus qui se coordonnent au sein d'un même site. Ces deux versants (écologique ou social) de la distribution de la cognition relèvent alors de « *procédés humains pour surmonter les limites des processus cognitifs individuels* » (Conein, 2004, p. 57).

La cognition située, dans la mesure où elle est interne à l'être-en-situation dans sa globalité, devient aussi une « *cognition distribuée* » : elle fait partie de tout l'être-en-situation et pas seulement de l'être. La psychologie étudie l'être, ce que Perkins (1995) appelle la personne-solo et néglige le « en-situation ». S'inspirant des travaux de Pea (1993) sur l'intelligence distribuée, Perkins (1995) propose, au contraire, l'alternative de la « personne-plus ». Le « plus » réfère aux éléments de l'environnement immédiat dans lequel se trouve la personne. Cet environnement comprend des ressources physiques, sociales et spatiotemporelles. Bien qu'externes à l'individu, ces ressources font pourtant partie de sa cognition. Par exemple, les éléments physiques à disposition sur notre bureau (papier, crayon, livres, ordinateur, fichiers) ne sont pas que des sources d'information qui alimentent nos connaissances, elles font partie de notre cognition qui se trouve ainsi être distribuée.

Tout comme la cognition distribuée, la compétence est distribuée autant dans son processus de construction que dans celui de son fonctionnement ultérieur. On ne s'improvise pas agent compétent. Etre un agent compétent c'est, entre autres, avoir l'intelligence des situations d'action. Cette intelligence se développe essentiellement en situation en prenant appui sur une série de ressources externes à la personne et constitutives des situations (Masciotra et *al.*, 2006).

« *L'idée que la personne est en situation, plutôt que dans une situation, repose sur le couplage structurel sujet-objet : du point de vue de la connaissance, personne et situation ne s'excluent donc pas, la personne est situante par sa présence (...) et située par les ressources externes* ». (Masciotra et *al.*, 2006). Tout comme l'action et la cognition, une compétence fonctionne en situation, elle est donc à la fois situante et située. C'est dans la dynamique de ce couplage structurel et dialectique du situant et du situé que se vérifie sa finalité, son adaptabilité et sa viabilité. La compétence n'a donc de sens que dans l'action et en situation.

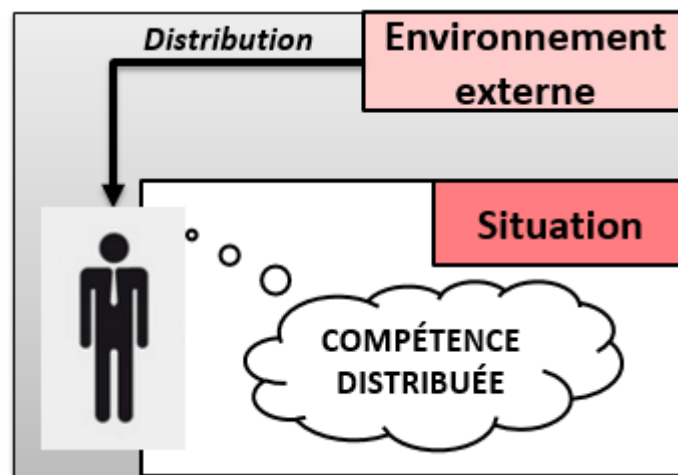


Figure -1- Représentation de la compétence distribuée

1.2. Conception cognitiviste de la compétence : la métacognition comme concept central

Partant de la définition de Coulet (2011) de la compétence en tant qu'« *une organisation dynamique de l'activité mobilisée et **régulée** par un sujet pour faire face à une tâche donnée dans une situation déterminée* », représentée dans la figure 2 ci-dessous, nous pouvons esquisser dans ce paragraphe la trame sur laquelle va se développer notre visée cognitiviste de la compétence. En effet cette définition met en avant un concept très important dans notre approche cognitiviste, à savoir la régulation. Ce concept nous intéresse spécifiquement vu le flou qui l'entoure et la grande réflexivité qu'il mobilise.

En effet, comme tout geste mental, la compétence est porteuse de sens et de signification cognitive. Cette signification est sujette à une évaluation continue de l'acteur « compétent », à une forte réflexivité en situation. C'est ce qu'on appelle « métacognition ».

De nombreuses recherches ont démontré que la métacognition occupait une place prépondérante lors de l'apprentissage des acteurs (Baker, 1989, Garner et Alexander, 1989 ; Pressley et Ghatala, 1990, Borkowski et Muthukrishna, 1992). Etant imbriquée dans le développement cognitif, la métacognition se développe avec l'expérience, la socialisation et la formation (Borkowski et Muthukrishna, 1992). Elle est également impliquée dans la construction du concept de soi et de la motivation. Enfin, elle est inextricablement liée aux problèmes relatifs à la verbalisation, à l'introspection et à la prise de conscience (Paris et Winograd, 1990).

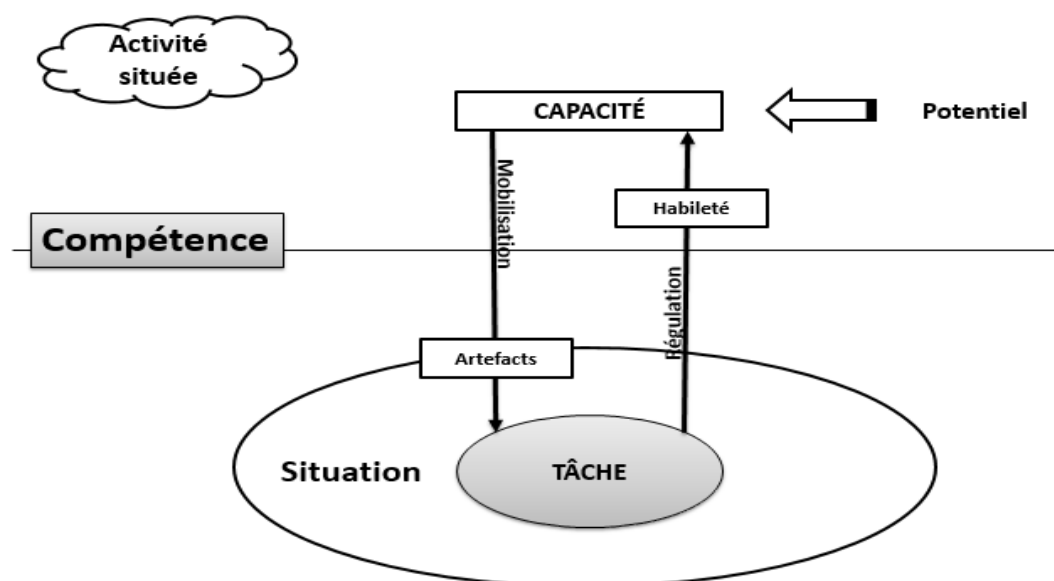


Figure -2- Conception dynamique de la compétence - adaptée de (Coulet, 2011)

Considéré comme le pionnier dans le domaine de la métacognition, Flavell (1976, 1977) en propose la définition générale suivante :

« *La métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'information ou de données ... la métacognition se rapporte entre autres choses, à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des*

objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret » (1976, p. 232).

Malgré les divergences dans l'exégèse de ce concept, les spécialistes (Brown, 1987 ; Flavell, 1976) s'accordent généralement à reconnaître l'existence de deux dimensions : les connaissances métacognitives ou métaconnaissances, qui sont avant tout des connaissances intuitives (Sperber, 1994) et les régulations métacognitives (anticipation, contrôle et régulation de l'action).

1.2.1. De l'intuition...

Pour Husserl, comme il l'explique au début de la II^{ème} section de la RL¹ 6 (p. 248), « *la connaissance se rapporte à une relation entre acte de pensée et intuition remplissante* ».

Quel que soit l'objet étudié, la pensée commence toujours par une vue d'ensemble plus ou moins intuitive de l'objet à connaître, par ce mode de connaissance qu'est l'intuition (Kahneman, 2012). Un mode de connaissance inconscient et immédiat opérant sans user du raisonnement et n'est donc jamais la conclusion d'une inférence (Kahneman, 2012).

Les définitions et conceptions de l'intuition sont nombreuses et controversées (Dane et Pratt, 2007 ; Hodgkinson et al., 2008 ; Epstein, 2010). Elle est définie comme étant « *une vue rationnelle et mode de connaissance immédiat par lesquels l'esprit atteint sans intermédiaires son objet* » (Kant, 2012, p. 128). C'est « *la vision directe de l'esprit par l'esprit (...) Intuition signifie d'abord conscience mais conscience immédiate, vision qui se distingue à peine de l'objet vu, connaissance qui est contact et même coïncidence* » (Bergson, 2014, p. 27). L'intuition représente donc une des polarités de notre mode de perception. Elle est la condition subjective de la perception (De Ivanka, 1939) et justifierait même l'exercice de notre connaissance discursive (De Ivanka, 1939).

Dans le champ du management, la définition de Dane et Pratt (2007) dans leur célèbre article dans l'*Academy of Management Review*, « *exploring intuition and its role in managerial decision making* », est particulièrement retenue : il s'agit d'un « *processus non conscient impliquant des associations qui sont produites rapidement et dont résultent des jugements chargés d'affectations* » (p. 40).

Sadler-Smith et Shefy (2004, p.78), quant à eux parlent d'« *un processus implicite (...) dont la vitesse d'opération est plus lente que l'instinct, mais plus rapide qu'une idée ; probablement en lien avec des modèles dérivés de la mémoire des individus, avec des apprentissages implicites, des événements significatifs en termes d'émotions ou des archétypes universels ; qui peut se combiner avec de la rationalité analytique ; qui est holistique, réactif et automatique* ».

Selon Herbert Simon, l'intuition fonctionne ainsi : « *la **situation** fournit un indice ; cet indice donne à l'expert un accès à une information stockée dans sa mémoire, et cette information, à son tour, lui donne la réponse. L'intuition n'est rien moins que de la reconnaissance* » (Kahneman, 2012).

¹ Les Recherches logiques (publiées sous le titre Prolégomènes à la logique pure), ouvrage du philosophe allemand Edmund Husserl paru en 1900-1901, considéré comme l'ouvrage fondateur de la phénoménologie.

L'intuition est ainsi le point de départ focal du processus réflexif et métacognitif sur la base duquel se forment les inférences de l'acteur.

1.2.2. ... À la métacompétence

Qu'appelle-t-on métacompétence ? Nous entendons par métacompétence, « compétence sur des compétences », ou bien encore ce que Weinert (2001) appelle *metacognitive competence* la pratique réflexive (Cheetham et Chivers, 1996 ; Perrenoud, 2001) qui permet de saisir, d'analyser et d'interpréter la réalité de son milieu et d'agir avec la cohérence à cet égard.

Cabin (1999) visait la même chose quand il parlait de fonctionnements cognitifs. Pesqueux (2006), en explicitant les dimensions de la compétence chez Cabin (1999), nous dit : « *Ce processus dynamique et situé résulte de l'interaction entre plusieurs types de savoirs : des connaissances et des savoir-faire mais aussi des savoir-être (on parlera alors de « compétences sociales »), des fonctionnements cognitifs (par exemple, la capacité à prendre une décision ou l'aptitude à s'autoévaluer)* » (Pesqueux, 2006, p. 3).

Elle englobe les aptitudes d'ordre supérieur en lien étroit avec l'adaptation et l'anticipation, représentant ainsi une condition préalable à l'intuition, un des fondements de la compétence :

« *Meta-competences are a prerequisite for the development of capacities such as judgement, intuition and acumen upon which competences are based and without which competences cannot flourish* » (Brown, McCartney, 1994, p. 44).

Bridges (1993) nous dit que la métacompétence apparaît comme essentielle à la dynamique de transfert des compétences : « *Il existe une métacompétence qui rend ce transfert (de compétences) possible, métacompétence dont la caractéristique est de porter un regard distancié sur ses propres compétences, d'être conscient de la spécificité de leur champ d'application et d'être capable de les adapter, de les modifier ou de les étendre à un contexte nouveau* » (Bridges, 1993, p. 50).

La métacompétence est basée sur le concept de métacognition qui, littéralement « connaissance sur la connaissance », est définie comme la connaissance que la personne a de ses propres connaissances ainsi que le contrôle qu'elle exerce sur son propre système cognitif.

Ce schème mental consistant à se poser des questions pour planifier, s'évaluer constamment, avant, pendant et après une tâche, et se réajuster au besoin se rapporte « *à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche. La métacognition se rapporte entre autres choses à la surveillance active, à la régulation et à l'orchestration de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquels ils portent habituellement pour servir un but ou un objectif concret* » (Flavell, 1976, p. 122). C'est également savoir relier de nouvelles compétences à des compétences antérieures et savoir sélectionner des stratégies cognitives.

La littérature (Le Gall et al., 2009) montre que les modèles de métacompétence intègrent deux composantes. La première est la compétence qui renvoie à la fois à un savoir général non dépendant de l'activité cognitive en cours, qui interviendrait avant la réalisation de la tâche pour établir le plan d'action. La deuxième est la régulation de la cognition par un savoir dépendant de l'activité cognitive en cours. Cette régulation s'appuie sur deux principales fonctions (Nelson et Narens, 1990) en interaction : la planification (mise en place d'un plan d'action) qui

dépendrait des connaissances métacognitives de l'individu et le contrôle qui interviendrait durant la réalisation de la tâche pour évaluer l'efficacité du plan. Il se manifeste à travers la métareprésentation.

L'acteur dans l'organisation est capable de construire des représentations de nature très diverse. Ces représentations peuvent être maintenues de manière privée, dans son esprit, mais elles peuvent également être rendues explicites par l'action. L'acteur est également capable de se représenter des représentations, c'est ce qu'on appelle des métareprésentations. La prise en compte des phénomènes de métareprésentation remonte aux travaux de Grice. Dans son modèle, toute action requiert la manipulation de métareprésentations complexes. Plus spécifiquement, pour interpréter un énoncé, l'auditeur doit transformer un énoncé attribué en une pensée attribuée. En d'autres termes, le message communiqué constitue en lui-même une métareprésentation. Par la suite, la vision gricéenne de la communication a fait l'objet de plusieurs critiques, notamment quant à sa plausibilité cognitive. En effet, il semble peu probable que tout acte de communication nécessite des capacités de métareprésentation aussi complexes.

Afin de dépasser ce paradoxe, plusieurs chercheurs ont repensé le rôle de la métareprésentation. Dans le cadre de la théorie de la pertinence, Sperber (1994) a notamment proposé l'existence de diverses stratégies plus au moins sophistiquées à disposition des acteurs, la plus simple d'entre elles ne faisant pas intervenir des capacités de métareprésentation. L'idée qui sous-tend cette proposition est qu'un acteur compétent est capable de faire appel à des métareprésentations complexes dans certaines situations mais qu'un acteur dépourvu de ces compétences peut également agir, mais à un niveau très simple. En résumé, dans la proposition de Sperber, action et métareprésentation restent intimement liées, mais de manière plus faible que chez Grice.

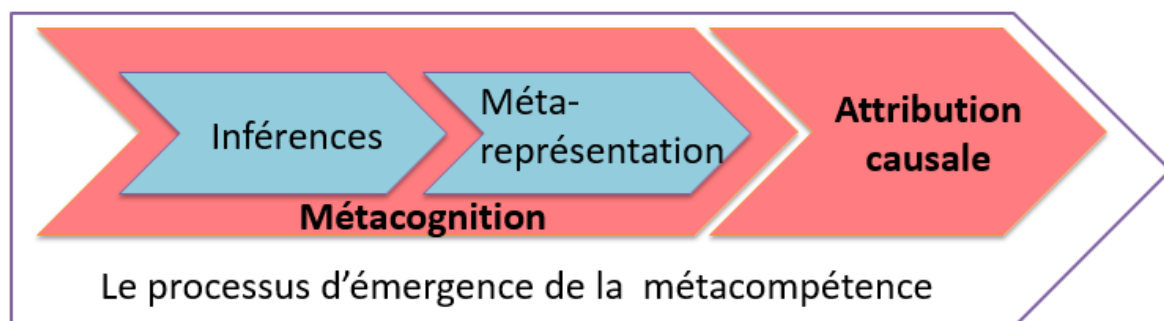


Figure -3- Le processus d'émergence de la métacompétence

1.3. Essai d'une redéfinition de la compétence

Nous pouvons essayer d'élaborer une définition qui ménage la prise en compte simultanée de la conception situationnelle et de la conception cognitiviste de la compétence, en nous basant, bien sûr, sur les définitions antérieures fournies dans la littérature :

- La compétence est constituée de capacités et d'habiletés (Meirieu, 2012) ;
- Une attitude de prise d'initiative et de responsabilité (Zarifian, 2005) ;

- Elle possède une dimension opératoire (Jonnaert, 2002) et se combine de façon dynamique (Leplat, 1991 ; Cabin, 1999 ; Jonnaert, 2006) ;
- Elle est un processus de construction permanente (Dejoux, 1998) ;
- Sa dimension est intériorisable par le sujet (Jonnaert, 2002) ;
- Elle s'exerce en fonction d'un objectif à atteindre (Dejoux, 1998) et est sous-tendue par une visée de réussite (Zarifian, 2004) ;
- Elle est relative à une situation donnée (De Montmollin, 1984 ; Leplat, 1991 ; Cabin, 1999 ; Jonnaert, 2002 ; Pastré, 2008) ;
- Elle a un caractère combinatoire et contextuel : un individu, en fonction de sa représentation de la situation, combine un ensemble d'éléments qu'il a appris, dans le but de monter à bien une activité professionnelle.

Nous pouvons ainsi définir la compétence comme étant **un système de schèmes opératoires de pensée (intuition, métacognition et attribution) donnant lieu à une organisation dynamique (intériorisation et combinaison) des capacités et habiletés mobilisées par un sujet pour atteindre un objectif précis dans une visée de réussite et faire face à une tâche donnée dans une situation déterminée.**

L'architecture de la compétence pourra se présenter comme suit (Figure 4) :

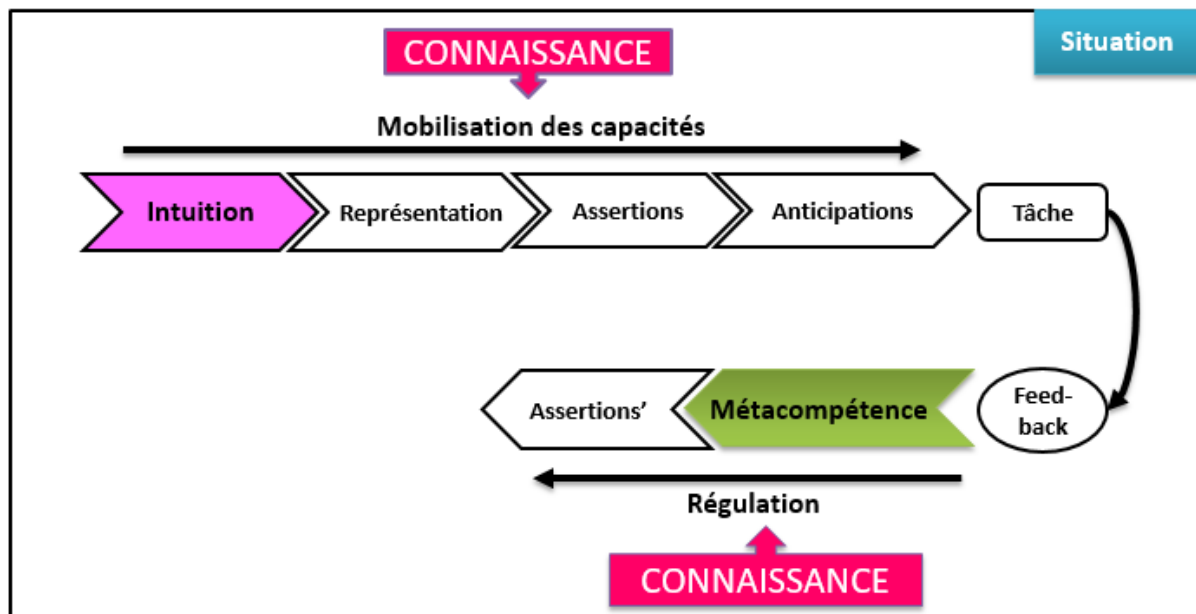


Figure -4- L'architecture de la compétence

2. Architecture de la compétence : cas de la SNCF

Les réflexions portant sur les compétences implicites dans la relation de service au sein de la SNCF ont été engagées sur la base d'une demande initiale formulée par l'Unité Sciences Humaines et sociales de la Direction de l'Innovation et de la recherche (IeR) de l'entreprise

SNCF. L'Université du service SNCF, commanditaire également de cette étude, suite à l'expérience de mise en place de nouvelles formations pour le TGV Est, s'interroge sur les formations transversales à mettre en place pour les métiers de contact avec la clientèle.

L'intérêt de « notre cas » est qu'il s'agit d'une étude de cas multiples par la complexité des activités et la diversité des pratiques analysées. Si nous mettons en avant les notions de complexité et de diversité, c'est aussi que ce cas se déroule à un moment singulier de l'histoire de la SNCF : la préoccupation des dirigeants portant sur l'unicité de l'entreprise, sa structure de direction et certains processus décisionnels, une mise en cohérence des activités dans le respect des différences de chacune et une singularité dans son modèle stratégique.

2.1. Méthodologie

Nous avons tout d'abord fait appel à des focus-groups au sein desquels, le travail était de vérifier nos présupposés théoriques de départ quant à l'architecture de la compétence.

Ensuite, nous avons procédé à une enquête ethnométhodologique. Nous avons en effet utilisé des méthodes inspirées de l'ethnométhodologie. L'observation in situ des agents en situation de travail et les enregistrements systématiques des dialogues nous ont permis de mettre en évidence des micro-pratiques développées par les agents pour faire face aux situations. Nous y avons joint le « retour » des agents à chaque fois que nous avons pu.

Enfin, nous avons fait recours à des jeux de rôles et des psychodrames pour une sélection d'ACC (Agents en Contact avec la Clientèle). Pour ce faire, des groupes miroirs ont été constitués dans l'objectif, aussi, de faire participer plus d'agents de la SNCF à la recherche sur les compétences tacites et de diffuser auprès d'agents de la SNCF cette approche en termes de développement des compétences.

2.2. Résultats de La recherche

2.2.1. Le contexte de l'enquête : la relation de service

Dans le secteur tertiaire une proportion importante d'agents est en contact direct avec les clients pour traiter des besoins les plus souvent associés à une demande. Ces situations de travail qualifiées de relations de service (Falzon et Lapeyrière, 1998) recouvrent une grande diversité de contextes professionnels tels que l'accueil des clients et la réalisation d'une prestation commerciale. Comme le précisent Horovitz et Panak (1994), « fournir un service, c'est faire le travail qu'il faut pour le client ».

Autrement dit, produire un service c'est produire une transformation. Transformation de la chaîne de production qui vise à impacter positivement un mode de vie et une situation dans laquelle un client est engagé par sa demande ou son actualité mais aussi transformation du geste professionnel des agents/acteurs au contact.

Ce travail « pour » le client ne peut se réaliser qu'avec sa participation active dans le processus de production : le service rendu est donc essentiellement le fruit de l'interaction entre l'agent et le client (Gadrey, 1994). Cette relation de co-production signifie que le produit de la transaction entre les protagonistes est à la fois élaboré et construit au cours des échanges.

Dans la plupart des cas, la relation de service est un objet de travail composé de trois dimensions en interaction :

- cognitive, par la résolution du problème posé par le client afin de lui apporter une réponse (Falzon, 1991) ;
- sociale, au travers de l'interaction entre deux individus en vue de produire le service, situation comportant nécessairement des échanges de civilités et des transactions affectives (Goffman, 1973) ;
- physique, comme dans certains métiers d'aide aux personnes ou dans le secteur médical (Cloutier, David, et Teiger, 1999).

2.2.2. La métacompétence des ACC

Plusieurs éléments de réponses ont été donnés par les participants dans les groupes miroirs confirmant le rôle primordial de la réflexivité – et donc de la métacompétence – dans l'activité de l'agent en situation. Ces réponses étaient essentiellement déclinées en termes 1) d'attitudes de services, 2) de complexité et sentiment de professionnalisation, 3) de variété du travail et de dynamique de polyactivité.

- Les attitudes de service

Les attitudes de service constituent le cadre de référence aujourd'hui bien connu de tous : la tenue irréprochable et le port du badge (le visuel) ; l'accueil personnalisé (bonjour, au-revoir) ; la proactivité ; la pédagogie (ou la mise en autonomie du client).

L'enjeu du SAT (Service Accueil Train) par exemple est de relier un dispositif² à une mise en dispositions. En cela le SAT relève d'un dispositif nourri de rituels indiquant clairement ses intentions, **dont la première est d'être présent, visible, accessible, ouvrant à l'interaction, entre collègues, entre agents et client.**

Les réflexions, agacements manifestés par des mouvements de tête, grognements et autres signes d'impatience sont reçus de plein fouet par l'agent qui occupe ce premier bureau.

² Un dispositif présente les caractéristiques suivantes :

- Son fonctionnement est déterminé par des intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, ... qui tendent à modéliser, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales, cognitives, communicatives des sujets.
- C'est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel symbolique et enfin ses modes d'interactions propres. Mais comme tout dispositif, il vise à agir sur les dispositions (posture, compétences...).

Comment son travail, sa cadence, son efficacité, ne pourraient être influencé par ce qui se passe in situ, à cet instant-là ? Le dispositif entre en relation avec les dispositions... L'identification des compétences des agents ne saurait se faire sans tenir compte de ces situations. Plus encore, partir de ces situations réelles paraît être plus approprié que la vérification des items comportementaux attendus dans la grille utilisée jusqu'à aujourd'hui. Là encore, la qualité du management est soumise à une grande capacité de lecture et d'adaptation aux situations réelles vécues par les agents. Comme le dit très justement un manager de proximité : « *ce qu'ils maîtrisent un jour, le lendemain tout est par terre !* ». Son travail d'accompagnement consiste en conséquence à ne pas focaliser sur les items mais à repartir sur les fondamentaux à partir des « propres mots » de l'agent. « *C'est plus facile d'acquérir quelque chose qu'on a trouvé nous-mêmes. Quand ils trouvent leurs propres phrases, c'est plus facile à glisser dans leur dialogue de vente* ».

Par côtoiement, par proximité, les agents apprennent et se construisent une représentation de leur rôle et de leur pratique. Il y a transmission de savoir-faire et constitution d'une forme d'identité de pratique, si ce n'est de métier. L'évaluation naturelle (je sais ou devine ce que font mes collègues par proximité) côtoie l'apprentissage au fil de l'eau. Tout n'étant pas prévisible, un dispositif tel que le SAT par exemple ouvre à des occasions, des opportunités, des possibles. Peut-on parler pour autant d'initiatives ?

Quid de l'initiative ?

Paradoxalement sans doute, c'est en dehors des temps de SAT que les agents en « itinérance » sont susceptibles de prendre le plus d'initiatives vis-à-vis des clients (cf. par exemple le plan de métro coincé dans la casquette et utilisé avec pertinence par un agent lorsqu'une demande d'information de ce type lui advient).

Les clients sont multiples. Il s'agit d'identifier et d'aller vers les clients « démunis » mais pas seulement. Il y a aussi le voyageur dépendant, le voyageur non habitué ou les « presque autonomes » : voyageur avec enfant, voyageur handicapé autonome, voyageur âgé autonome. Ceci suppose un état de veille et de vigilance, une lecture fine du comportement, de la déambulation des clients et/ou des passants en gare. **L'agent se fait détective, devinant les signaux faibles.** Ce travail est vécu très différemment par les agents rencontrés. Certains sont parfaitement à l'aise, jouant de cette sagacité, d'autres ne perçoivent sans doute pas en quoi cette situation de quête « floue », ouverte, est l'occurrence d'une prise d'initiative utile au client. La question sous-jacente est peut être celle du courage d'être en présence et de saisir l'occasion³.

La captation

Une autre manière d'aborder cette rencontre entre agents et clients est de l'envisager sous l'angle du processus de captation. Pourquoi ? « *Les agents étaient derrière le guichet et attendaient. J'ai dit, non, j'ai testé la proactivité et j'ai dit : « on va demander aux agents d'aller vers les clients ». « On a des clients inquiets, anxieux. Ceux-là, vous leur sautez dessus ! »*

Comment donc créer l'envie, capter ?

³ Cf. G. Reyre, Du courage d'être manager, Editions Liaisons, 2007.

Comment font le marchand, l'innovateur, le séducteur, l'homme politique, pour « prendre à leur jeu » ceux qu'ils souhaitent capter ? Les méthodes sont diverses que l'on peut résumer en quatre grandes techniques :

- le pari sur la curiosité : l'attrait souvent souligné pour les apports externes, des informations, des services nouveaux, joue de ce ressort.

- le pari du souci de distinction : en être ou ne pas en être

- le pari de la tentation « laissez-vous aller, vous allez succomber à la tentation... ».

- enfin le pari de la fidélité. C'est sur ce pari que jouent par exemple les cartes de fidélité de magasins, cartes qui renforcent le double attachement du consommateur à son client et de l'enseigne à sa clientèle.

Mais le point essentiel et paradoxal, c'est que la captation suppose la liberté de la cible. On a d'autant plus de chance de retenir un client ou un électeur que celui-ci a le sentiment de pouvoir s'en aller, ne pas être concerné, ou passer son chemin. **La captation suppose l'ouverture.** La maîtrise suppose la déprise, tel est le paradoxe sur lequel s'appuie, depuis longtemps, toute une série de dispositifs de captation des clientèles : l'innovation historique du « satisfait ou remboursé », la mise en retrait du vendeur, des caisses largement ouvertes avec une « zone de sortie sans achat », etc. Le chaland vient d'autant mieux au marché qu'il peut se sentir/s'en sortir *incognito* : dans les boutiques où le vendeur attend telle une araignée au fond de sa toile, on hésite à entrer. Presque à l'inverse, la réassurance, quasi permanente, que cherche le client de la SNCF modère le propos.

Comme le dit un agent : « *Dans un magasin c'est pas toujours très bien pris mais ici c'est bien pris. Les clients ont besoin d'être rassurés tout le temps, tout le temps* ». La captation se joue donc ici sur un double registre pourrait-on dire : la reconnaissance de l'agent en tant qu'il manifeste de l'attention (cf. le pari sur la curiosité) et celui de la permanence (cf. le pari de la fidélité).

Que ce soit cet agent ou un autre, cette **double manifestation** signe sans doute une part du genre professionnel de l'agent d'escorte. Il doit être reconnu, identifié aisément et signifier de façon simple (cf. l'art de la conversation) en quoi il est l'interlocuteur pertinent. Ce dont tout professionnel doit s'acquitter : *être présent à autrui et manifester la pertinence de la rencontre.*

Selon les circonstances, on baisse ou courbe la tête ou le front en signe de confusion ou de soumission, on baisse les yeux, par humilité ou timidité mais aussi par pudeur ou par honte, on regarde en-dessous ou par-dessous. A l'opposé, on regarde de haut ou dans les yeux. On dresse ou redresse la tête ou le front, on fait face, voire on prend le dessus. Difficile d'être dans le juste équilibre. Toute une géométrie dans le monde sensible se dessine qui ne se confie pas, qui ne fait l'objet d'aucun échange. Le corps fonctionne, pour paraphraser Bourdieu, comme un opérateur pratique. On voit qu'ici pour les agents itinérants la composante somatique de la communication est fortement mobilisée ; c'est par son attitude physique, sa posture, sa façon de marcher, de ralentir le pas, de s'arrêter, de regarder et d'accrocher le regard que l'agent montre qui il est, ce qu'il compte faire.

Quelle que soit la posture finalement, la question de la présence est au fondement du professionnalisme mais pas seulement. D'autres caractéristiques entrent en jeu, nous le verrons plus loin. L'individu en est l'incarnation pourrait-on dire. Qu'est-ce qu'un professionnel en contact avec la clientèle finalement et quelles sont ses compétences génériques ?

D'une façon paradoxale, le professionnel construit le service en même temps qu'il est construit par lui. De cette interaction émerge un souci : prendre en compte ce qui est important pour répondre aux besoins du client (tel client). **Les spécificités du client, de ce client là et pas d'un autre ne sont accessibles que par un travail d'écoute approprié, intelligent.** Comme nous l'a confié un agent commercial, poser toujours les mêmes questions du dialogue de vente à un client déjà venu plusieurs fois est une aberration. Saisie à ce moment-là, la situation peut apparaître comme discordante par rapport aux attitudes attendues dans la grille d'écoute... En fait c'est la plus adaptée ! L'initiative prise en situation, l'intelligence des exigences et enjeux concrets de cette situation sont essentiels, bien davantage que toute prescription de comportement, qui bloque et infantilise les agents.

Trouver les réponses pertinentes suppose une part d'initiative dans des registres variés. Le professionnel doit être capable, au-delà d'un répertoire donné de situations types, de trouver par lui-même des réponses adéquates à des situations inédites ne référant pas à des procédures de résolution préétablies. En cela, il ne contredit pas la règle, il la transcende et la fait possiblement évoluer. En quoi cette utile évolution est-elle prise en compte dans les outils et dispositifs aujourd'hui utilisés dans l'évaluation des compétences ?

La présence du professionnel relève, nous l'avons dit, d'une intelligence de situation. C'est lui qui en fait le diagnostic, qui en prend la mesure, qui en identifie les contours (la forme) et les détails. Car ce sont souvent les détails qui singularisent le client. Accessoirement ce dernier en produira d'ailleurs autant que nécessaire pour qu'on s'occupe vraiment de lui. Négliger un détail c'est se montrer défaillant mais l'accès au détail suppose une marge de manœuvre dans l'accès à la demande et à son décryptage. Le « bon » diagnostic est déjà la mise en mouvement du pronostic quant à l'issue de cette relation dans laquelle les deux parties sont engagées et même pourrait-on dire, se sont engagées mutuellement dans une aventure commune. Aucun problème, aucune question ne peut se présenter comme résolument technique. L'univers du client, son cadre de référence, percent au travers de l'échange. *Etre professionnel, c'est saisir ce contexte non affiché explicitement mais si intimement présent. Aucun script ne saurait réduire cette complexité.*

Quel que soit le développement technique des outils (distributeurs, internet, etc.) le face à face sera toujours attendu par le client, constituera même, au pire, le recours aux déconvenues du dialogue parfois compliqué entre l'homme et la machine. Un problème rencontré par le client avec un distributeur automatique, un « bug » dans le processus d'acquisition d'un billet électronique et c'est l'abandon, parfois radical de ce mode de commande pour chercher auprès d'un « vrai » interlocuteur la solution appropriée. Enfin, assumer le contact avec la clientèle c'est être porteur de ressources mobilisables selon les circonstances. Ces ressources sont aussi bien le fond de connaissances contenues dans les banques de données (la première banque étant sa propre mémoire, alimentée par la vigilance aux informations nouvelles) que chez les collègues. Le professionnel a cette capacité de mobilisation. Encore faut-il qu'il en ait l'autorisation, non pas seulement formelle, par son manager, mais aussi par son environnement, largement nourri, chez les cheminots de gestes de solidarité, coups de mains et dépannages en tout genre. Encore faut-il également que les outils de gestion, par un glissement non contrôlé vers une individualisation très prononcée, ne brisent pas **ce fond de convivialité**, caractéristique essentielle de toute vie en équipe et qui a la chance d'exister (mais pour combien de temps, lorsque la culture de la performance est supposée infiltrer tous les actes et toutes les pensées ?). Mais, on l'a dit, le professionnalisme ne peut être le fait des seuls individus. La question de la professionnalisation des structures et des activités s'impose en conséquence dans le débat.

- La complexité du travail et le sentiment de professionnalité

La conviction de faire parfois un métier complexe, en particulier lorsque les situations deviennent plus difficiles à gérer. D'une certaine manière, les situations de crise, les fonctionnements dégradés, les situations complexes hors normes, les situations conflictuelles mêmes, sont l'occasion pour les agents de mobiliser leurs savoirs et savoir-faire et surtout entamer une réflexion profonde sur leurs façons d'agir en situation, en conséquence, d'esquisser la nature de leur professionnalité. Nous entendons par professionnalité, le phénomène regroupant l'ensemble des actions et des démarches qui permettent à des activités professionnelles en émergence et en construction de se structurer en véritable métier, voire de se faire reconnaître dans des référentiels de formation, de qualification et de certification professionnelle. De manière générale, la professionnalisation s'organise autour de trois grands processus simultanés : la professionnalisation des activités et des services ; la professionnalisation des structures impliquant la mise en cohérence des différentes démarches engagées par la SNCF et ayant pour visée d'accroître le développement des compétences de ses collaborateurs ; et la professionnalisation des agents

Les agents se révèlent avec des savoirs et des savoir-faire spécifiques qui les valorisent aux yeux des clients auxquels ils s'adressent. Et ils se donnent à eux-mêmes une image professionnelle valorisée de leurs fonctions.

Il semble, à l'écoute de nos interlocuteurs, qu'il ne faille pas plus insister sur ce qui est désigné par pédagogie *« Sur la pédagogie, l'activité va trop loin. Le client n'est pas un enfant de 7 ans, il ne faut pas pousser. On montre les repères mais le but ce n'est pas de le prendre par la main. L'activité demande trop de pédagogie. On est au-delà du bon sens »*. *« On peut donner des éléments aux agents pour la prise en charge mais il faut les laisser agir. Quelques règles mais laisser les agents plus libres avec la clientèle. C'est pas le cas aujourd'hui »* nous confie un SAT.

Mais la professionnalisation ne concerne pas que cette forme primaire de pédagogie. Elle touche aussi au fond les connaissances nécessaires à l'accomplissement du rôle (Argyris, 2003).

La logique professionnelle joue sur la formalisation et sur l'amélioration des méthodes et procédures, sur la construction de « routines » collectives et organisationnelles et sur l'apprentissage de l'adaptation aux cas hors normes. Le but est que cet apprentissage devienne automatique par la pratique régulière afin qu'il soit pleinement acquis. La pratique régulière de la compétence permettra de faire émerger progressivement son exercice inconscient. Installant de nouveaux programmes, une nouvelle spontanéité et de nouveaux automatismes. L'agent a longuement travaillé sa technique avant de l'oublier, et laisser vivre en lui la **spontanéité**, **l'intuition**. Au cadre étroit de la conscience s'est substitué celui immense de **l'inconscient** et de ses ressources.

On a alors soit des standards larges de qualité de service et de prestations à apporter, soit des démarches types pour coordonner l'action des différents intervenants. Mais ces repères ne sont pas suffisants pour garantir la qualité du service car chaque cas reste un cas d'espèce.

Ces repères peuvent avoir une importance pour faire évoluer les métiers de la chaîne de service. Si les attitudes de service sont ou s'avèrent utiles pour le management qui trouve en elles le standard rassurant permettant une tentative d'objectivation du rôle des ACC, elles risquent néanmoins d'être et sont sans doute déjà dépassées en tant que « pédagogie ».

- La variété du travail et la dynamique de la polyactivité

La dynamique et les effets positifs de la polyactivité⁴. Dans une forme idéale typique, celle-ci consiste d'une part en activités de préparation/anticipation qui visent à préparer les bonnes conditions d'un voyage. Cela concerne la gestion de l'espace, des équipements et de l'information, en particulier dans la salle des pas perdus, des rames, qui se prolonge par la gestion des clients à l'arrivée en gare. La polyactivité consiste d'autre part en activités de réparation qui visent à réparer les manques ou les aléas relatifs à un départ ou/et à un voyage défectueux (orientation, perturbations). Et, dans ce deuxième type d'activité, la gestion des clients perturbés prend une importance essentielle. Elle se prolonge aussi dans des activités bureaucratiques (pour les chefs et les agents d'escale en tout cas). Finalement, passant de l'un à l'autre de ces types d'activités, et sous réserve de mettre en place une organisation adéquate, le travail est jugé comme varié et les agents peuvent se prémunir contre les effets d'activités trop répétitives et potentiellement monotones.

La notion d'expérience est ici centrale quand on réfléchit à l'émergence des compétences sur le poste de travail (ou plus largement dans le milieu du travail).

Comme le fait remarquer De Montmollin (2001, p. 13), l'expérience qui a longtemps été, dans le cas du travail manuel, l'équivalent de connaissance et qui a été relativisée avec l'approche d'outils techniques, retrouve sans doute dans le domaine de la relation de service une importance particulière. « Mais aujourd'hui avec les nouvelles technologies, les « trucs » du vieux compagnon sont vite surclassés par les procédures du jeune technicien, qui met en œuvre des raisonnements formels plutôt que des souvenirs consolidés. Une certaine expérience lui est nécessaire, mais dans le sens d'une vérification expérimentale, plutôt que d'une inférence empirique ». Dans le métier de l'ACC, la technicité de certaines tâches, implique des apprentissages plutôt formels et préalables à l'activité comme la manipulation de logiciels. Tandis que, pour la partie « interaction avec le client », l'expérience garde une place importante. Le composite « maîtrise de l'outil technique pendant l'interaction » est donc marqué par deux types d'apprentissages et deux types de maîtrise assez différents. Comme le signalent plusieurs auteurs, notamment Pastré en didactique professionnelle, le lien est encore mal défini entre la compétence acquise à la suite d'une formation systématique et l'expérience acquise par une pratique prolongée. Mais il est certain que des synergies sont à mettre en jeu, nous y reviendrons, espérons-le, dans les recherches futures.

Citons un passage de Pastré au sujet de ce qu'il appelle « la dynamique de développement des compétences » et qui rend compte de connaissances largement acceptées actuellement dans les courants de pensée qui acceptent de considérer l'être humain comme capable de représentations mentales et comme doué d'une capacité d'action non totalement étrangère à ces représentations :

« On emprunte ici des modèles théoriques issus de Piaget, revus par Vergnaud, pour décrire assez généralement la dynamique des compétences comme « un passage progressif d'une coordination agie de l'action » (Piaget, 1974) où la compétence est d'abord « incorporée » (Leplat, 1997). Incorporée en ce sens qu'elle reste prisonnière et engluée dans l'agir, incapable de se réfléchir, de s'explicitier et de se transférer, vers une coordination conceptuelle de cette même action, qui procède en distinguant le plan du réel et de l'action et le plan de la

⁴ Cette polyactivité s'accompagne de polyvalence et parfois même de poly-compétence lorsque les agents tendent à occuper plusieurs métiers (par exemple : maintenance des équipements et accueil des clients).

représentation. (...) Les actions sur le réel y sont, représentées sous forme d'opérations, qui peuvent être réalisées mentalement, ce qui permet de mettre en œuvre des stratégies d'ensemble, qui peuvent s'étendre au-delà de la situation hic et nunc, vers le futur, le lointain ou le virtuel » (Pastré, 2004, p. 150). De façon plus détaillée, en repérant des étapes de construction de la compétence, et après de longues discussions avec les ACC participants dans les groupes miroirs, on pourrait obtenir la description suivante : au début de son apprentissage, un ACC apprend à maîtriser la situation prototypique qui correspond au noyau du métier. Il apprend, toujours par la pratique, un répertoire de règles d'action, de prise d'information et de contrôle, qui lui permettent de bien maîtriser son activité, Mais il n'est pas besoin pour cela de savoir conceptualiser la situation, une simple application de la procédure peut à la rigueur suffire. Ensuite il prend conscience que parfois l'application de la procédure admet beaucoup d'interprétations, de plus en plus éloignés de la situation prototypique. Il se construit autant de répertoires de règles d'action qu'il a identifiés tout au long de son expérience. Et pour coordonner tout cela, il lui faut se construire une représentation de la logique de la situation, plus exactement ce que Pastré (2004) appelle sa structure conceptuelle : *« les principaux concepts et principes qui permettent de diagnostiquer selon quel régime fonctionne le système et de générer les différents répertoires de règles d'action adaptés aux différents régimes. Enfin, quand l'opérateur devient un expert - il y faut du temps et tous n'y parviennent pas - il devient capable d'affronter des situations - problèmes vraiment atypiques, des cas non encore rencontrés, et ainsi d'élargir et enrichir la représentation fonctionnelle qu'il s'est construite ».*

Conclusion

Cette approche cognitive et située de la compétence nous a permis de proposer une redéfinition de la notion avec la mise en valeur du processus réflexif qu'elle mobilise. En effet, les attitudes de service, la complexité et la variété du travail ainsi que la dynamique de la polyactivité nous ont donné une représentation claire du contexte dans lequel émerge la métacompétence, et son rôle essentiel dans l'architecture de la compétence.

Cette approche nous a aidés ainsi à lever le voile sur la métacompétence, qui mérite encore des investigations et des développements de la communauté managériale afin de pallier le manque de clarté dans les acceptions de ce concept. Des recherches transdisciplinaires et interdisciplinaires intégrant des travaux de gestion et de psychosociologie seraient intéressantes. Notre perspective de recherche future va justement sur cette lignée.

Des techniques non verbales d'évaluation de la cognition telles que les tests GEFT (Group Embedded Figures Test) et MCST (Modified Card Sorting Test) ou bien encore la technique de la « réflexion parlée » ou la technique dite de « temps de réaction » apporteront sûrement un grand éclairage à ce concept. Ce sont des mesures concourantes ou simultanées basées sur l'idée que les individus gardent une trace de ce qu'ils connaissent et de ce qu'ils font. Il ne s'agit pas simplement de l'évaluation des connaissances générales sur la mémoire mais de l'évaluation d'un jugement métacognitif sur une activité de mémorisation.

Bibliographie

Abdelwahed, M. A. (2014). « Pour un modèle de la compétence basé sur l'*in situ*, cas de la SNCF » : communication dans le Congrès International de l'IISA (Institut International des Sciences de l'Administration), Ifrane, 13-17 juin.

Abdelwahed, M. A. (2015). « Les entraves à l'utilisation des cartographies des compétences : cas des Agents du Service Commercial Trains de la SNCF » : communication soumise au 20^{ème} colloque de l'AIM, Rabat, 21-22 mai.

Argyris, C. (2003). *Savoir pour agir : Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, Paris : Dunod.

Baeriswyl, F. et Thévenaz, T. (2001). « Éclairages sur la cognition située et modélisations des contextes d'apprentissage » : *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23: 3, 395–545.

Baker, L. (1989). 'Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader', *Educational Psychology Review*, 1: 1, 3–38.

Bastide, R. (1977). *La conception de l'homme chez les peuples sans écriture, Reconnaître la pensée sauvage, Univers de la psychologie - champ, histoire et méthodes de la psychologie*, Editions Lidis, 27–37.

Bastien, C. (1987). *Schémes et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant*, Paris : PUF.

Beauvois, J.-L., et Deschamps, J.-C. (1990). « Vers la cognition sociale », in R. Ghiglione, C. Bonnet et J.F. Richard, *Traité de psychologie cognitive* (Vol. 3, pp. 1–110), Paris : Dunod.

Bergson, H. (2014). *La pensée et le mouvant* (texte original 1934) : Editions Flammarion.

Borkowski, J., et Muthukrishna, N. (1992). 'Moving metacognition into the classroom, 'Working models' and effective strategy teaching', San Diego, CA, US : Academic Press, pp. 477-501.

Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*: John Wiley et Sons.

Bridges, D. (1993). 'Transferable skills: a philosophical perspective', *Studies in Higher Education*, 18: 1, 43–51.

Brown, A. (1987). 'Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms', *Metacognition, motivation, and understanding*, 65–116.

Brown, R. B., et McCartney, S. (1995). 'Competence is not enough: meta-competence and accounting education', *Accounting Education*, 4: 1, 43–53.

Cabin, P. (1999). « Compétences et organisations » in *Les organisations*, Paris : Éditions Sciences Humaines, 353-356.

Cheetham, G., et Chivers, G. (1996). 'Towards a holistic model of professional competence', *Journal of European industrial training*, 20: 5, 20–30.

Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ?*, Paris : Editions la Découverte et Syros.

Clot, Y., et Faïta, D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail », concepts et méthodes, (Vol. 4) : éd. Travailler.

Clot, Y., et Leplat, J. (2005). « La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail », *Le travail humain*, 68: 4, 289–316. Collins, H. M. (2001). 'Tacit knowledge, trust and the Q of sapphire', *Social studies of science*, 31: 1, 71-85.

Cloutier, E., David, H., et Teiger, C. (1999). Les compétences des auxiliaires familiales et sociales expérimentées dans la gestion des contraintes de temps et des risques de santé. *Formation-emploi*, 67, 63-75.

Conein, B. (2004). « Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive » : *Réseaux*, 2, n° 124.

Cook, S. D., et Brown, J. S. (1999). 'Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing', *Organization science*, 10: 4, 381–400.

Coulet, J.-C. (2011). « La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences », *Le travail humain*, 74: 1, 1–30.

Dane, E., et Pratt, M. G. (2007). 'Exploring intuition and its role in managerial decision making', *Academy of Management Review*, 32: 1, 33–54.

Defélix, C. (2001). « Les systèmes de gestion des compétences : Des systèmes d'information à gérer avec prudence », *Revue de gestion des ressources humaines* : 41, 33–45.

Defélix, C. (2005). « Définir et reconnaître les compétences des salariés dans les organisations : la négociation invisible », *Négociations*, : 2, 7–20.

Dejoux, C. (1998). « Gestion des compétences individuelles et organisationnelles : présentation d'une classification d'entreprises », *GESTION 2000*, 14, 51–68.

Dewey, J. (1933). 'How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educational process', Lexington, MA: Heath.

Epstein, S. (2010). 'Demystifying intuition: What it is, what it does, and how it does it', *Psychological Inquiry*, 21: 4, 295–312.

Falzon, P., et Darses, F. (1996). « La conception collective : une approche de l'ergonomie cognitive », *Coopération et conception*, Octarès, Toulouse, 123–135.

Falzon, P., et Lapeyrière, S. (1998). « L'utilisateur et l'opérateur : Ergonomie et relations de service », *Le travail humain*, 69–90.

Flavell, J. H. (1976). 'Metacognitive aspects of problem solving', *The nature of intelligence*, 12, 231–235.

Le Gall, D., Besnard, J., Havet, V., Pinon, K., et Allain, P. (2009). 'Contrôle exécutif, cognition sociale, émotions et métacognition', *Revue de neuropsychologie*, 1: 1, 24–33.

Garner, R., et Alexander, P. A. (1989). 'Metacognition: Answered and unanswered questions', *Educational Psychologist*, 24: 2, 143–158.

Goffman, E. (1973). La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1. La présentation de soi', Paris : Editions de minuit.

Hodgkinson, G. P., Langan-Fox, J., et Sadler-Smith, E. (2008). 'Intuition: A fundamental bridging construct in the behavioural sciences', British Journal of Psychology, 99: 1, 1–27.

Horovitz, J., et Panak, M. J. (1994). Total Customer Satisfaction: Putting the World's Best Programs to Work: Irwin Professional.

Hutchins, E. (1995). Cognition in the Wild (Vol. 262082314): MIT press Cambridge, MA.

Jonnaert, P. (2002). Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique : De Boeck Supérieur.

Jonnaert, P. (2006). « Action et compétence, situation et problématisation », Perspectives en éducation et formation, 31–39.

Journé, B., et Raulet-Croset, N. (2008). « Le concept de situation : contribution à l'analyse de l'activité managériale en contextes d'ambiguïté et d'incertitude », M@n@gement, 11: 1, 27–55.

Kahneman, D. (2012). Système 1 / Système 2 : Les deux vitesses de la pensée : Editions Flammarion.

Kant, E. (2012). Critique de la raison pure, (texte original publié en 1781 ; 2nde éd. 1787), Paris : Quadrige, PUF.

Klarsfeld, A. (2000). « La compétence, ses définitions, ses enjeux », GESTION 2000 : 2, 31–48.

Leplat, J. (1991). « Activités collectives et nouvelles technologies », Revue internationale de psychologie sociale, 4: 3/4, 335–356.

Leplat, J., et Montmollin (de), M. (2001). Les compétences en ergonomie : Octarès éditions.

Masciotra, D., Daviau, C., et Jonnaert, P. (2006). « La compétence revisitée dans une perspective située » : Revue canadienne d'éducation.

Meirieu, P. (2012). Apprendre... oui, mais comment, Pédagogies : ESF.

Montmollin (de), M. (1986). L'intelligence de la tâche : Éditions Peter Lang.

Montmollin (de), M., et Leplat, J. (1984). « Les cadres travaillent-ils? A propos d'un ouvrage de Luc Boltanski », Le Travail Humain, 89–93.

Paris, S. G., Winograd, P. (1990). 'How metacognition can promote academic learning and instruction', Dimensions of thinking and cognitive instruction, 1, 15–51.

Pastré, P. (2004). « Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion de situations problèmes : le cas des régleurs en plasturgie », Recherches en didactique professionnelle : 1, 47.

Pastré, P. (2008). « La didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives », Travail et apprentissages, 1: 1, 9–22.

- Pea, R. D. (1993). 'Practices of distributed intelligence and designs for education', *Distributed cognitions Psychological and educational considerations*, 47–87.
- Perkins, D. N. (1995). « L'individu-plus Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage » : *Revue française de pédagogie*, 57–71.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique* : ESF.
- Pesqueux, Y. (2006). « La dualité compétence et connaissance » : Working Paper, HAL.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*, Paris : PUF.
- Sadler-Smith, E., et Shefy, E. (2004). 'The intuitive executive: understanding and applying 'gut feel' in decision-making', *The Academy of Management Executive*, 18: 4, 76–91.
- Sperber, D. (1994). 'Understanding verbal understanding', *What is intelligence*, 179–198.
- Tremblay, M., et Sire, B. (1999). « Rémunérer les compétences plutôt que l'activité ? », *Revue française de gestion* : 126, 129–139.
- Vergnaud, G. (1990). *La théorie des champs conceptuels : recherches didactiques en mathématiques*, Grenoble : La pensée sauvage.
- Vergnaud, G. (1996). « Au fond de l'action, la conceptualisation », in J-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (275-292), Paris : PUF.
- Weinert, F. E. (2001). 'Concept of Competence: A Conceptual Clarification', in D. S. Rychen et L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 45–66). Göttingen, Germany: Hogrefe et Huber.
- Zarifian, P. (2004). *Le modèle de la compétence, trajectoire historique, enjeux actuels et propositions* : Liaisons, coll. Entreprise et carrières.
- Zarifian, P. (2005). *Compétences et stratégies d'entreprises* : Liaisons, coll. Entreprise et carrières.